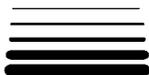




ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО



Человек. Личность. Гражданин



СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЧЕЛОВЕКА Образование в XVIII веке

К. ШЮС

Любая попытка перевода понятия «образование» (Bildung) на другие языки всегда связана с определенными трудностями, так как в других языках, по-видимому, не существует такого понятия, которое бы соответствовало по значению этому чисто немецкому слову, появившемуся в XVIII в.¹. «Education», «formation», «development» и т.д., – все эти понятия обозначают лишь отдельные аспекты этого слова, но ни одно не способно передать все содержание его значения.

Во второй половине XVIII в., т.е. в то время, которое видело свою задачу в просвещении человека, представление о божественном порядке постепенно перестало играть какую-то заметную роль. Его место занял концепт образования как выделения человеческого в человеке *на основе его собственного старания и на благо внутреннего жизненного мира*. Таким образом, понятие образования постепенно развивается из просвещенческой мысли. Просвещение заботилось в первую очередь о развитии разума и рассудка, в рамках же концепции образования такой подход рассматривался, разумеется, как совершенно nepозволительное ограничение и задержка в развитии человека. Эта критика способствовала тому, что просвещение человека начало мыслиться несколько шире и целостнее, а именно как его одновременное образование, воспитание и развитие. В этой схеме учитывались страсти, тело и чувства человека. Если же говорить о более широком понимании образования в эту эпоху, то речь идет как об образовании отдельного человека, так и об образовании общества и государства, вплоть до улучшения или совершенствования человечества в целом. Таким образом, в XVIII в. просвещение и образование являлись также и социально-политическими задачами. Даже политическая роль буржуазии в абсолютистском государстве (или в просвещенной монархии, как при Фридрихе II) была не столь значительной.

Вообще в это время политическая и социальная ситуация в Германии была напряженной. Страна была разделена примерно на 300 княжеств. Удельные князья самого разного статуса вели борьбу за распределение власти. Бранденбург-Пруссия последовательно придерживалась политики насилия и экспансии. Войны тревожили души людей и приносили много страданий. При всем этом Фридрих II имел интерес к французскому языку и французской просвещенческой философии, например, фило-

софии радикального рационалиста Вольтера. Пруссия стала центром просвещения, а Берлин – его столицей. Также Берлин был важнейшим центром книгопечатанья и прессы, притягивавшим множество людей, связанных с образованием, т.е. учителей, актеров, издателей, чиновников и священников. К тому же в это время открылись: Национальный театр, Академия искусств и Академия наук, – учреждения, существующие и по сию пору. Философия, приближенная к обычной жизни, признавалась как необходимое дополнение академической университетской философии. Эта так называемая популярная философия продвигалась главным образом Христианом Гарве, Германом Самуэлем Раймарусом, основателем классической гимназии св. Иоанна в Гамбурге, и Моисеем Мендельсоном, благодаря которому иудейское просвещение по своему значению вышло на межрегиональный уровень. Популяризация философии сопровождалась проникновением немецкого языка в университеты (вместо латинского) и постоянными попытками улучшить воспитание, особенно в последней трети XVIII в.

Воспитание и «открытие детства»

Идеи просвещения способствовали реформам в школьной практике и развитию педагогических теорий. Но лишь «открытие детства» Жан-Жаком Руссо по-настоящему ознаменовало начало столетия педагогических реформ. Согласно идее этого времени, образование было призвано развивать данные людям духовные силы, встроенные, подобно органическому, в гармонию природы, а также ограждать людей от искажений в ходе их развития, которые могут быть вызваны влиянием неправильного общественного порядка. Руссо изложил свои педагогические воззрения в романе «Эмиль, или О воспитании» (1762)². Он разработал свою модель воспитания (*education*) в соответствии с принципами «природы». Эта модель призвана привести молодых людей к независимой *реализации своего индивидуального существа*. Основывается же она на трех столпах. Первый столп воспитания ребенка образует его природу, т.е. на этом этапе происходит природное созревание тела и органов человека. Вторым столпом являются предметы – на этом этапе человек получает опыт от взаимодействия с предметами и обучается полезным вещам. Третьим же столпом являются люди, а именно область культуры, морали и нравственного самосознания. По Руссо человек является существом культурным, а не вышедшим из природы. Ведет ли человек себя достойно в отношении вопросов морали и общественного договора (*contrat social*) или нет, зависит от его воспитания.

Руссо интересовало именно воспитание ребенка, меня же в большей степени интересует *образование*. Образование и воспитание не так уж легко различить. Даже Иммануил Кант, т.е. как раз тот автор, чей вклад в образование мне хотелось бы обсудить в этой статье, при общей систематичности его мысли тоже колебался относительно употребления понятий воспитания и образования. Иногда в своих работах он использует эти понятия в одинаковом значении, а в других местах – в различном.

Я считаю возможным провести различие между воспитанием и образованием, выделив, по меньшей мере, два аспекта. Первый аспект, а именно *временной*, указывает на то, что, в соответствии с тенденцией, воспитательные процессы образования целенаправленно проходят в течение всей жизни человека. При этом под образованием понимаются рефлексивные и созидательные способности человека в отношении себя самого, мира и других людей. *Предметный* аспект поступков, воспитательных процессов и практик на первый план ставит скорее несовершеннолетие воспитываемого человека (или животного). Причем здесь имеется в виду не то несовершеннолетие, которое образуется само по себе, а то, которое диктуется воспитателем или обществом (также в отличие от самообразования). Образование же ставит на первый план развитие способностей к рефлексии, предметом которой в том числе может быть и само воспитание или даже сам путь образования³.

Место понятия «образование»

Понятие «образование» в эпоху Просвещения понималось весьма широко. Моисей Мендельсон (1729 – 1786) наиболее ярко показал его всеохватывающее значение. А именно, в своей статье, опубликованной в 1784 г. в «Берлинском ежемесячном журнале», он пишет, что образование, «появившееся в нашем языке, книжном языке», распадается на культуру и просвещение⁴. Культура относится к области практического, которое в свою очередь имеет дело с представлениями о прекрасном и благе. Она также проявляет себя в утонченности ремесленных изделий, в искусстве и общественных нравах. В свою очередь, просвещение относится скорее к области теоретического, связанного с разумным познанием. «Просвещение относится к культуре подобно тому, как вообще теория относится к практике, познание – к нравственности, критика – к мастерству»⁵. Культура важна для человека как «члена общества». Просвещение же, напротив, интересуется человеком как человеком. Человек «нуждается не в *культуре*, а в *просвещении*»⁶. Образование показывает себя в языке, в образованном языке, так как по нему можно судить о том, является ли нация образованной, культурной и просвещенной. «Неправильное применение просвещения ослабляет моральные чувства, ведет к *жестокосердию, эгоистичности, утрате веры и анархии*. Неправильное применение культуры порождает *расточительство, беспутство, мягкотелость, суеверие и рабство*»⁷. Упорное пренебрежение образованием в его обоих пониманиях, как показывает это Мендельсон, в конечном счете ведет также к коррупции в обществе, ослаблению нации, к презрению фундаментальных человеческих прав и обязанностей. Поэтому образование становится центральной задачей для индивида и общества.

Образование как совершенствование отдельного человека

Вообще, если мы говорим о Просвещении в XVIII в., мы обязательно должны связать его с именем Иммануила Канта (1724 – 1804). Кант понимает образование в традиции просвещения. «Имей мужество пользоваться собственным умом!» Эта фраза является девизом Просвещения,

которое по Канту является целью человека: «Просвещение — это выход человека из состояния своего несовершеннолетия, в котором он находится по собственной вине. Несовершеннолетие есть неспособность пользоваться своим рассудком без руководства со стороны кого-то другого. Несовершеннолетие по собственной вине — это такое, причина которого заключается не в недостатке рассудка, а в недостатке решимости и мужества пользоваться им без руководства со стороны кого-то другого»⁸. Вслед за этим положением следует требование «*sapere aude*», перевод которого мы уже приводили. Программа Канта, которую, несмотря на ее сильный рессентимент, сложно упрекнуть в неясности, является сегодня чрезвычайно актуальной, особенно, если принять во внимание, что демократия также основывается на принципе формирования воли и на способности каждого отдельного человека мыслить самостоятельно⁹.

Человек может пользоваться своим рассудком как *под* руководством и управлением других людей, так и *без него*. Знание как простое накопление этого знания, или обучение ему, т.е. как то, что считается знанием другими людьми, еще не требует рассудка, равно как и мужества. Мужество может иметь место только в том случае, когда тот, кто пользуется своим рассудком, пытается это сделать без руководства со стороны других людей. Иначе говоря, когда он мыслит самостоятельно. Кант отличает в данном случае накопление знания также как и следование мыслям других людей от духовной деятельности самостоятельного мышления.

А для самостоятельного мышления требуется мужество! Почему? И какое значение имеет это требование для образования человека?

Во-первых, *выведение человека* из привычных структур, его превращение во что-то новое, неизвестное всегда требует мужества и стараний. Выход человека из естественного для него состояния, состояния его уверенности в самом себе, повиновения навязанным «внешней силой» образцам и авторитетам, порождает только неопределенность. Еще Платон писал о значении мужества, усердия и принуждения в мифе о пещере, в котором образование человеческой души является центральной темой¹⁰.

Во-вторых, программа образования рассматривается также как *когнитивное* использование рассудка, которое состоит в том, чтобы при помощи логики прояснять понятия и выявлять противоречия. Раскрытие противоречий позволяет *расширять* структуру знания или строение мышления.

В-третьих, призыв к самостоятельному мышлению означает в свою очередь следование *программе самообразования* субъекта, чьи содержания и формы требуют более точного рассмотрения.

В-четвертых, практический императив требует от человека мужества в частности потому, что тот должен «публично использовать»¹¹ свой собственный разум. Человек должен думать о том, чтобы пользоваться своим правом свободно выражать свои собственные мысли и не позволять навязывать себе чужие мнения. Он должен перестать быть несовершеннолетним, проявить свою зрелость, т.е. избавиться от авторитетов и поставить на их место собственную автономию. А для этого всего требуется *мужество*. Здесь следует упомянуть стойкого оппонента Канта, Иоганна Георга Гамана (1730 — 1788). Критикуя кантовскую позицию самообмана,

согласно которой всякое несамостоятельное мышление якобы является следствием лени и малодушия, он требовал покончить с опекой одних людей (авторитетов) над другими людьми или институтами¹². Мужество требуется также и для того, чтобы как-то изменить или ослабить опеку, так как это означает, *по-видимому*, что тот, кто осуществляет эту опеку, утрачивает свое влияние.

Самостоятельное мышление по Канту является рецептом для выхода из состояния несовершеннолетия. *Мыслить самому* означает учиться тому, чтобы ориентироваться в мышлении или, по выражению Канта «иметь высший критерий истины... в своем собственном разуме»¹³. В своем призыве к просвещению Кант апеллирует к самостоятельному мышлению исходя из следующих соображений. С его точки зрения, если бы каждый пользовался своим разумом, то, в конечном счете, все были бы (и тут речь уже идет о всеобщем разуме) защищены от различных предрассудков, идеологий, а также собственной ограниченности, т.е. таких представлений, согласно которым человек якобы обладает знанием. В отличие от того образа, который предлагает информационная культура, от готовых представлений прекрасного и благого или абсолютизации изменчивого опыта, в самостоятельном мышлении бытие определяется как «нахождение в пути» (*Unterwegssein*). Разум служит для самостоятельного мышления и нуждается в том, чтобы ориентироваться в свободе (отличаемой от произвола) и прийти к обоснованной разумной вере, которая подобно «путеводителю или компасу»¹⁴ ведет по жизни людей.

Особое значение Канта для просвещения и философии связано, разумеется, не с его формализмом, который часто критикуют, а скорее с его знанием фрагментарного, неготового и повседневного, т.е. данного нам непосредственно, с его различением феноменов и ноуменов и с его верой в силу мышления. Кант противопоставил распространенной в его время моде, состоящей в стремлении к обладанию знанием и его накоплению, страсти к чтению, одним словом, той культуре, которая чрезвычайно ценит всеобщее знание и к которой он сам принадлежал, мышление как «дифференциал замедления»¹⁵ (*Entschleunigungsdifferenzial*). Кант хотел, чтобы такой тип мышления стал для человека определяющим.

Процесс образования и воспитания или, скорее, вышеупомянутая *программа самообразования* понималась в эпоху Просвещения (например, Кантом, Гердером, Гумбольдтом и др.) как предназначение человека, его цель. Задача человека состоит в том, чтобы развивать свои задатки и способности таким образом, чтобы он, во-первых, выполнил требование совершенствования¹⁶ (самосовершенствования) человека как человека и, во-вторых, высвободился из-под опеки (гетерономии) в обеих ее пониманиях, т.е. опеки авторитета и природы. В результате, при достижении этой задачи, он становится человеком, способным совершать нравственные поступки. Таким образом, свобода и вменяемость являются основаниями для того, чтобы призвать кого-нибудь к ответу за его деяния. Требование совершенствования связано по Канту с предположением о том, что человек обладает определенной предрасположенностью (провидением) или задатками:

«Провидению было угодно, чтобы человек сам возвращал в себе добро, и оно как бы говорило человеку: “Ступай в мир. Ты получил от меня все необходимое для добра. Развить добро уже твое дело, стало быть, твое счастье и несчастье зависят от тебя самого”»¹⁷.

Кант выделяет следующие задатки, заключенные в человеческой природе¹⁸.

1. *Задатки животности*: человек как живое существо является частью природы. Он является живым существом, которое должно себя содержать, размножаться и быть особо жизнеспособным. При этом он также вынужден сосуществовать с другими людьми.

2. *Задатки человечности* делают человека не только живым и разумным существом, но также способным вести нравственный образ жизни. Человек – культурное и общественное существо, стремящееся к тому, чтобы «добиваться признания своей ценности во мнении других» и проявлять свои чувства, такие как любовь к другим и к самому себе (для чего также необходим разум)¹⁹.

3. *Задатки личности* человека как существа разумного и вместе с тем способного отвечать за свои поступки. «Задатки личности – это способность воспринимать уважение к моральному закону...» (как сам по себе достаточный мотив произвола). Кант хочет здесь сказать о том, что недостаточно просто соблюдать моральный закон. Речь идет о том, чтобы постоянно иметь его в виду.

Как природное, разумное и нравственное существо человек стремится к благу. Однако этот путь он должен выбрать для себя сам. Только в этом случае нравственное образование может привести человека к свободе, а именно к автономии его воли. Категорический императив в различных формулировках морального закона служит для оценки максим, субъективных принципов поведения, которые показывают то, развиты ли уже в человеке задатки личности.

«Поступай только согласно такой максиме, руководствуясь которой ты в то же время можешь пожелать, чтобы она стала всеобщим законом»²⁰ (формальное противоречие).

«Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого также как к цели и никогда не относился бы к нему только как к средству»²¹. Эта мысль о том, что человек существует как цель-в-себе и соответственно не может быть использован в качестве средства, стала определяющей для образования. Цель образования индивидуального человека состоит в том, чтобы создать нравственное и разумное существо, т.е. такого человека, который способен поступать автономно, исключительно исходя из принципа благой воли, чистого практического разума. Достижение этой цели и является задачей образования. У человека есть возможность для самосовершенствования, а именно вместе с этим для того, чтобы быть более дисциплинированным, культурным или цивилизованным и нравственным. Эти три воспитательные и образовательные меры соответствуют упомянутым задаткам.

Во вступительном замечании произведения «О педагогике» содержится важное антропологическое наблюдение, предполагаемое программой

образования: «Воспитание необходимо только для человека. В понятие воспитания мы включаем “уход” (присмотр, попечение), “дисциплинирование” (становление поведения) и “обучение” наряду с “формированием нравственного облика”. “Уход” необходим младенцу, “дисциплинирование” — дошкольнику, “обучение” и “формирование нравственного облика” — детям школьного возраста»²². Немного ниже Кант пишет об острой необходимости формирования поведения и наставления. При этом он также формулирует их обоснование: «Человек нуждается в уходе и образовании. Образование включает в себя формирование поведения и наставление»²³. «Поскольку развитие способностей человека не происходит само собой, то всякое воспитание есть искусство. Для этого природа не вложила в человека никакого инстинкта»²⁴. Как только в человеке выявляются определенные задатки, они получают в нем свое развитие при помощи воспитательных и образовательных практик: склонность к звериной природе должна быть обуздана.

Дисциплина возвышает человека над уровнем животных. При этом, если дисциплина несет чисто негативную функцию, то наставление выполняет позитивную функцию. Дикость означает неспособность следовать законам, поэтому в первую очередь дисциплина должна подчинить человека законам человечности. Воспитывающийся человек должен осознать необходимую ограничивающую силу законов, и не только для того чтобы обуздать дикость, но также чтобы получить опыт принуждения и повиновения. Этот опыт должен помочь человеку ясно понять в ходе процесса образования отличие принуждения от свободы, также как и понять законность лежащего в основании принуждения. К видимой суровости принуждения к законам относится также некоторая противоречивость этой дисциплины, так как Кант пишет и о том, что в процессе воспитания также не должен быть сломан или испорчен характер ребенка. К примеру, нельзя наказывать ребенка розгами, прибегать к помочам. Однако также нельзя поддаваться на жалобы детей, поскольку так они могут стать рабами своих прихотей. Признание различия свободы и принуждения в этом плане имеет особое значение.

Задатки человечности должны быть *культивированы* и *цивилизованы*. Это требование относится к прагматическому образованию, которое должно учить прагматическому и практическому использованию своего разума. Оно также относится, по Канту, к двум аспектам образования человека. Первый аспект касается культурного развития человека, которое также можно назвать культивированием его *способностей* (*Geschicklichkeit*). Это подразумевает под собой, с одной стороны, свободное, игровое обучение души, а другой, также ее более схоластическое наставление к труду. Таким образом, к примеру, память может быть культивирована, во-первых, через запоминание названий из рассказов, во-вторых, через чтение и письмо (по памяти), и, в-третьих, через изучение языков. Само по себе изучение ботаники, минералогии и математики помогает ученикам улучшить способности своей памяти и вообще расширить область своих знаний. Данное средство для культивирования способностей напоминает в определенном смысле некоторые идеи платоновского «Государства»

(*politeia*), особенно если вспомнить кантовскую критику чтения романов, которая заключается в том, что это занятие якобы ослабляет дух тем, что оно способствует мечтательности и приводит к потере мысли. *Нравственная* культура, проявляющаяся в характере ребенка, заключается в способности поступать в соответствии с максимами, т.е. со специально открытыми субъективными принципами. Культивирование нравственности означает смешение границ между доброй волей и повиновением, свободой и необходимостью. Оно основывается в свою очередь на первой ступени развития человека: дисциплинировании животного начала.

Процесс *цивилизации* направлен на развитие таких качеств, как благообразие и расположение в обществе. Благодаря этим качествам, человек имеет определенный авторитет и представляет для общества ценность. Кант признает то, что манеры, ум и civility могут меняться от эпохи к эпохе. Поэтому хотя процесс цивилизации, также как и культивирования, является существенным элементом воспитания и образования, он не имеет особого значения для человеческого бытия. Существенный шаг к завершению пути образования совершается на третьей и последней ступени.

Задатки личности должны получить нравственное развитие. Дисциплина, культивирование и приведение в цивилизованный вид признаются в качестве основных задач образования только тогда, когда они ориентируются на осуществление морального образования для достижения человеческой автономии и совершеннолетия. В нравственном развитии, так же, как и в нравственности, заключается весь смысл образования. А именно, смыслом и задачей образования является не только приобретение определенных умений для реализации всевозможных задач, но и развитие нравственного мышления. Ведь правильный образ мышления направляет личность таким образом, чтобы она могла и хотела выбрать для себя честные и благие цели. Необходимо не только, как пишет Кант, «чтобы человек умел осуществлять деятельность, направленную на достижение определенных целей; он должен также выработать в себе способность свободно выбирать исключительно нравственные цели, такие, которые, проистекая из природы и законов мира, не могут не быть общезначимыми, не могут не стать в равной мере целями всех людей без исключения»²⁵.

Итак, человек не только должен быть подвергнут правильной дрессировке, но также должен быть обучен мышлению, а именно, мышлению самостоятельному. Это означает, что он должен сам выбрать для себя то, что соответствовало бы моральному закону, а стало быть, и необходимости. Нравственное образование, таким образом, по сути, является «революцией в образе мышления», «новым сотворением» человека. Оно способствует «преобразованию образа мышления» и «учреждению характера»²⁶.

Человек должен решиться на то, чтобы сделать моральный закон главной максимой своей жизни. Это решение, конечно, может быть обусловлено внешним влиянием, оказанным дисциплиной, цивилизацией или культивированием. Однако для выделения человеческого (*das Humanum*)

в человеке куда большее значение имеет ориентация на использование человеческой свободы, которая состоит в осознании внутренних задатков или внешнего принуждения. В результате нравственное образование освобождается от педагогического влияния и становится для человека постоянной, неотъемлемой задачей. Эта задача формулируется для такого человека, который уже ведет совершеннолетний и просвещенный образ жизни, распространяющийся, в конечном счете, на целую общность людей. Таким образом, человечество целенаправленно движется к еще большему развитию разума не в биологическом, а в нравственном смысле и, следовательно, в понимании Канта, к еще большему развитию человечности.

Совершенствование нравственной общности

Многие немецкие просветители (например, такие уже упоминавшиеся авторы, как Мендельсон, Лессинг, Тетенс, Раймарус) требовали фактического совершенствования не только отдельного человека, но даже всего человеческого рода, понимаемого как нравственная общность. Разумное существо как существо родовое должно было быть порождено в процессе образования. Таким образом, индивидуальное предназначение нравственного родового существа было превращено Кантом, пользовавшимся, как и многие другие просветители, идеалистическими красками, в надындивидуальное предназначение. Иначе говоря, цель телеологической концепции состоит в том, что только *человечество в целом* обладает возможностью совершенствования, а именно может быть дисциплинировано, культивировано, цивилизовано как через воспитание и образование, так и через искусства и науки. Совершенствование, осуществляемое культурой, религией и институтами, с необходимостью основывается на представлении всех индивидов об этом совершенствовании. Отдельный человек и всеобщий человек мыслятся вместе. Всеобщий человек является творцом самого себя. Это же касается и отдельного человека, так как всеобщий человеческий разум предполагает в себе единичный. При этом, разумеется, это не означает, что всеобщий человек равен всеобщему человеческому разуму.

Такая версия теории творения означает, что «человек [...] путем воспитания [может] стать только человеком. Он является ничем иным, как тем, что из него сделали воспитание и образование»²⁷. При этом Кант отмечает, человека могут воспитать *только* люди, но люди, равным образом получившие воспитание. Что касается нравственного совершенствования человеческой природы, то как раз для него образование и воспитание имеют важнейшее значение. Кант надеется, что «каждое последующее поколение делает шаг вперед на пути к совершенствованию человечества»²⁸. Это означает, что Кант мыслил совершенствование в качестве прогрессивного движения смены поколений.

Кант исходит из антропологической гипотезы, согласно которой человек, как только он выходит из «лона природы»²⁹, становится свободным и более не зависит от инстинктов своего существа, а потому открыт миру³⁰. Когда просыпается разум, когда человек выходит из-под опеки природы

и достигает состояния свободы, только тогда появляется надежда на то, что начнет свое «движение к совершенствованию»³¹, так как до того, как просыпается разум, еще не существует никаких требований и запретов, также как, соответственно, и моральных проступков.

Целью воспитания и образования является не удовлетворение или счастье отдельного человека, а нравственное совершенствование человечества в целом. Тем не менее, стремление (*telos*) к совершенствованию все же остается недостижимым, так как, во-первых, люди (несмотря на все свое стремление к благу) имеют «природную склонность [...] к злу»³², и поэтому они должны быть объединены общим правом³³. Добродетель может относиться только к образованному нравственному характеру. Во-вторых, совершенствование остается недостижимым для всего человечества, так как *только Бог* обладает всеми совершенствами (что означало бы, что самостоятельное мышление не является столь уж важным). В-третьих, путь к совершенствованию нравственной человеческой общности преграждается порочностью биологической природы человеческой общности, а именно моральным *проступком зачатия* (*Fehltritt der Zeugung*), который предшествует любому рождению. Так как без определенных склонностей двух родовых существ не может произойти зачатие человека, поэтому всегда при этом имеет место моральный проступок, который в силу того, что он является проявлением чувственности, становится на пути морального совершенствования. Поэтому Кант размышляет над тем, сможет ли при «непорочном зачатии»³⁴ появиться на свет идеальный с нравственной точки зрения человек, освобожденный с рождения от своей природной сущности и как изначально нравственное существо стоящий на пути к самосовершенствованию.

Совершенство человечества, по меньшей мере, для Канта, было бы достигнуто, если было бы установлено единство и равенство всех разумных существ. По Канту, такой сценарий означал бы появление совершенной культуры, в которой царит вечная свобода³⁵. В конце концов, разумеется, этот идеал является недостижимым, так как с рождением людей на свет появляются все новые и новые люди. Соответственно, воспитание и образование человека должно начинаться с его рождения, так как жизнь коротка и появляются новые люди. Кант выражает по этому поводу свое недовольство³⁶, так как для него различие между людьми разных времен, культур или эпох объясняется их различным удалением от конечной цели развития человечества.

В таком случае, установленное равенство заключается для идеалистических мыслителей, таких как Кант, Фихте или Гегель, не в политическом или правовом равенстве. Более того, индивидуум сливается с чистым разумом, отчего, в конечном счете, теряет свою индивидуальность. Эта аргументация проистекает из высказываний Канта, однако она также может быть реконструирована у Фихте или Гегеля, которые понимали образование как принцип движения и организации духа. Так, Фихте видит основную цель в «полнейшем отрицании индивида и его растворении в форме абсолютного, чистого разума или в Боге»³⁷. Гегель пишет об «объективной действительности» как цели права: «Ею обладает

образование и мышление как таким сознанием, что возведено в форму всеобщности. Это означает, что Я понимается как *всеобщая* личность. В этой форме всеобщности *все* тождественны друг другу. Человек имеет ценность в силу того, что он является человеком, а не из-за того, что он — еврей, католик, протестант, немец, итальянец и т.д.»³⁸ «Человек является тем, чем он должен быть, только через образование»³⁹.

Иоганн Готфрид Гердер занимает в данном случае противоположную позицию. Он является первым просветителем, который, исходя из наблюдаемого им языкового различия, понимает иначе цели образования единого всеобщего человеческого разума и пишет, что отдельный человек имеет свое предназначение как политический субъект, как субъект права, как часть народа, культуры и страны. Вследствие этого Гердер существенно порывает с просвещенческой аксиомой равенства и с идеей пути к совершенствованию человечества. Он особо выделяет национальный характер субъекта образования и, прежде всего, человечность человека в качестве цели этого образования.

Я полагаю, что кантовский идеализм вполне можно подвергнуть критике (например, такой, какой она была со стороны мыслителей Просвещения) и отвергнуть подобно тому, как по большей части отвергнуты сегодня представления об абсолютном разуме или о создании мира как продукта абсолютного духа. Однако при этом сложно критиковать само его мышление. Мне кажется бесспорным то, что без использования строгого и требовательного мышления невозможно дать ответ на вопрос о том, как поступать правильно и каким вообще должно быть правильное действие⁴⁰.

В заключении отметим, что рассмотренная нами ветвь просвещенческих дискуссий об образовании по меньшей мере содержит требование самообразования и мужества для самостоятельного мышления, а также *эмансипационное понятие об образовании*. Ее значение, очевидно, гораздо важнее простых задач «воспитания» и выходит далеко за пределы того, что сегодня принято понимать под *границами компетенции*.

ПРИМЕЧАНИЯ

¹ См.: *Sandkaulen B.* La Bildung // *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 19. November 2004. № 271. — С. 10.

² *Rousseau J.J.* Emile oder Über die Erziehung, hrsg. und übers. von L. Schmidts — Padeborn, 1971.

³ Ср.: *Böhm W.* Wörterbuch der Pädagogik, 15. Aufl. — Stuttgart, 2000. — С. 157.

⁴ *Mendelsohn M.* Über die Frage: was heißt aufklären? // *Ausgewählte Werke*, Studienausgabe, Bd. II, Schriften zu Aufklärung und Judentum 1770 — 1786, hrsg. und eingeleitet v. Schulte, Christoph u.a. — Darmstadt, 2009. — С. 207 — 214, 211.

⁵ Ibid. — С. 211.

⁶ Ibid. — С. 212.

⁷ Ibid. — С. 213.

⁸ *Kant I.* Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? // *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik*, Bd. 1. Werkausgabe, Bd. XI, Hrsg. von W. Weischedel, Frankfurt a. M., 1977. — С. 53 — 61, 53. (русск. пер. по: *Кант И.* Ответ на вопрос: что такое Просвещение? // *Кант И.* Соч. В 6 т. Т. 6. — М., 1966. — С. 27).

⁹ Однако здесь нужно сразу отметить, что Кант никоим образом не следует идеалам демократии. Ему скорее ближе «просвещенная монархия».

¹⁰ *Rehn R.* Platons Höhlengleichnis, Griech./Dt., übers., erläutert und hrsg. von R. Rehn. – Mainz, 2005.

¹¹ *Kant I.* Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? – S. 57. Особое значение имеет мера публичного применения разума, ведь здесь также необходимо принимать во внимание общественную ситуацию и наличие цензуры со стороны глав государства.

¹² *Hamann J.G.* Brief an Christian Jacob Kraus (Königsberg, 18. Dezember 1784) // *Was ist Aufklärung?* Hrsg. v. Bahr, Ehrhard. – Stuttgart, 1974. – S. 17.

¹³ *Kant I.* Was heißt: Sich im Denken orientieren? // *Schriften zur Metaphysik und Logik I*, Werkausgabe, Bd. V, Hrsg. von W. Weischedel. – Frankfurt a. M., 1977. – S. 283 Anm.

¹⁴ *Ibid.* – S. 277.

¹⁵ *Dietzsch S.* Immanuel Kant. Eine Biographie. – Leipzig, 2003. – S. 206.

¹⁶ Эта способность к самосовершенствованию еще у Руссо получила негативный оттенок. С его точки зрения, так как она зависит от языка и социальной среды, т.е. внешних факторов, то может привести к развращенности и отчуждению. Совершенствование может, как он полагал, обернуться как успехом, так и провалом. Поэтому хоть Руссо и может быть назван одним из основоположников идеи совершенствования, но ему нельзя приписать веру в то, что совершенствование приводит к прогрессу (см.: *Rousseau J.J.* Diskurs über die Ungleichheit/Discours sur l'inégalité. – Paderborn, 1997. – S. 127. О понятии совершенствования как способности к совершенствованию ср.: *Baum R., Neumeister S., Hornig G.* Perfektibilität // *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Ritter, Joachim/Gründer, Karfried (Hg.), Bd. 7. – Basel, 1989. – S. 238 – 44).

¹⁷ *Kant I.* Über Pädagogik // *Werkausgabe* Bd. XII, Hrsg. von W. Weischedel. – Frankfurt a. M., 1977. – S. 702.

¹⁸ *Kant I.* Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft // *Werkausgabe* Bd. VIII, Hrsg. von W. Weischedel. – Frankfurt a. M., 1977. – S. 672ff.

¹⁹ *Ibid.* – S. 674.

²⁰ *Kant I.* Grundlegung der Metaphysik der Sitten // *Werkausgabe* Bd. VII, Hrsg. von W. Weischedel. – Frankfurt a.M., 1977. – S. 51 (русск. пер.: *Кант И.* Основы метафизики нравственности // *Кант И.* Критика практического разума. – СПб., 2005. – С. 83).

²¹ *Ibid.* – S. 62 (русск. пер.: *Кант И.* Основы метафизики нравственности // *Кант И.* Критика практического разума. – С. 90).

²² *Kant I.* Über Pädagogik. – S. 697.

²³ *Ibid.* – S. 699.

²⁴ *Ibid.* – S. 703.

²⁵ *Ibid.* – S. 707.

²⁶ *Kant I.* Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft. – S. 698f.

²⁷ *Kant I.* Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Bd. 2. // *Werkausgabe*, Bd. XII, W. Weischedel (Hrsg.). – Frankfurt a.M., 1977. – S. 699.

²⁸ *Kant I.* Pädagogik. – S. 700.

²⁹ *Kant I.* Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte // *Werkausgabe* Bd. XI / Hrsg. von W. Weischedel. – Frankfurt a. M., 1977. – S. 91.

³⁰ Кант главным образом имеет в виду инстинкт пропитания и продолжения рода. Соответственно, «фиговый лист» является проявлением разума. Ср.: *Kant I. Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte*. – S. 89.

³¹ *Ibid.* – S. 92.

³² *Kant I. Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft*. – S. 676. «Слабость человеческой природы (677), происходящая не из чувства долга... а из порочности человеческого сердца».

³³ Ср.: *Kant I. Metaphysik der Sitten // Werkausgabe Bd. VIII / Hrsg. von W. Weischedel*. – Frankfurt a. M., 1977. – S. 337.

³⁴ *Kant I. Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft // Werkausgabe Bd. VIII*. – S. 736. Анн. Кант рассматривает непорочное зачатие в связи с историей из Быт. I, 28, в которой идет речь о добром и злом началах в человеке, а также о вопросе, может ли благодаря Посланнику, обладающему изначально невинностью, быть поколеблено господство первого человека (злого принципа). На эту тему см. также: *Schües C. Philosophie des Geborensseins*. – Freiburg/München, 2008. – S. 164f.

³⁵ Ср.: *Kant I. Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte // Werkausgabe Bd. XI*. – S. 100. Война, в таком случае, понимается здесь в качестве необходимо-го средства развития культуры.

³⁶ Ср.: *Ibid.* – S. 100.

³⁷ *Fichte J.G. Das System der Sittenlehre (1798) // Zur Rechts- und Sittenlehre, Fichte Werke, Bd. IV, I.H. Fichte (Hrsg.)*. – Berlin, 1971. – S. 142.

³⁸ *Hegel G.W.F. Grundlinien der Philosophie des Rechts // Sämtliche Werke, Bd. XII / J. Hoffmeister (Hrsg.)*. – Hamburg, 1955. – § 209. Ср.: *Hegel G.W.F. Enzyklopädie der philosophischen Wissenschaften im Grundrisse. 1830. Bd. 10*. – Frankfurt a. M., 1986. – Zum Verhältnis von Recht und objektivem Geist vgl. § 483 ff.

³⁹ *Hegel G.W.F. Sämtliche Werke, Bd. I*. – S. 10, 94; vgl. *Nicolin F. Hegels Bildungs-Theorie (1955)*. См. также: *Historisches Wörterbuch, Artikel «Bildung»*. – S. 922 – 938, 926.

⁴⁰ *Adorno T.W. Erziehung zur Mündigkeit*. – Frankfurt a. M., 1971. – S. 137.

Аннотация

Данная статья посвящена становлению и развитию понятия образования в философии и культуре XVIII в. Основное внимание автор уделяет тому, как этот термин интерпретировался разными философами в эпоху Просвещения. При этом главным образом, говоря о разных концепциях образования и воспитания, основной упор делается на пересказе идей И. Канта, касающихся совершенствования как отдельного человека, так и нравственной общности в целом.

Ключевые слова: философия, образование, Кант, Просвещение.

Summary

This article is dedicated to the emergence and development of the concept «education» in philosophy and culture in 18th century. The author pays main attention to the different interpretations of this term by philosophers of the Enlightenment, and particularly focuses on the retelling of Kant's ideas on improvement both the individual human and the moral community.

Keywords: philosophy, education, Kant, Enlightenment.